

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de
Ensino de Leitura e Produção de Textos

Liliane Mendonça de Almeida

GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS EM SALA DE AULA:
uma perspectiva de incremento à leitura e à produção de textos na
Educação Básica

Belo Horizonte
2023

Liliane Mendonça de Almeida

**GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS EM SALA DE AULA:
uma perspectiva de incremento à leitura e à produção de textos na
Educação Básica**

Monografia de especialização apresentada à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos.

Orientador: Prof. Dr. Aderlande Pereira Ferraz

Belo Horizonte

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DA ALUNA LILIANE MENDONÇA DE ALMEIDA

Realizou-se, no dia 30 de junho de 2023, às 14:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS EM SALA DE AULA: uma perspectiva de incremento à leitura e à produção de textos na Educação Básica*, apresentado por LILIANE MENDONÇA DE ALMEIDA, número de registro 2021701888, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Prof. Aderlande Pereira Ferraz - Orientador, Profa. Cristiane Aparecida Soares da Silva Rozenfeld, Prof. Vinícius Sáez de Oliveira Coelho.

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 30 de junho de 2023.

Prof. Aderlande Pereira Ferraz (Doutor)

Profa. Cristiane Aparecida Soares da Silva Rozenfeld (Mestre)

Prof. Vinícius Sáez de Oliveira Coelho (Mestre)



Documento assinado eletronicamente por **Vinicius Saez de Oliveira Coelho, Usuário Externo**, em 04/07/2023, às 20:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Aparecida Soares da Silva Rozenfeld, Usuário Externo**, em 06/07/2023, às 11:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Aderlande Pereira Ferraz, Professor do Magistério Superior**, em 06/07/2023, às 15:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2402177** e o código CRC **EC313793**.

AGRADECIMENTOS

Nunca conseguimos concluir algo importante em nossas vidas de maneira solitária. Sempre contamos com a ajuda de pessoas que nos apoiam de diversos modos e de seres invisíveis que, apesar de não conseguirmos defini-los em palavras, sustentam a nossa força interna.

Grata aos meus pais Armando e Ivalda que sempre aplaudiram minhas conquistas acadêmicas e nunca me deixaram desistir ou limitar os meus sonhos. Obrigada pelo olhar carinhoso e por me considerarem, apesar de eu estar bem longe disso, “a menina” mais inteligente do mundo.

Ao Danilo e ao Eduardo, meu agradecimento por terem me ensinado a ilimitação do amor. Obrigada, “meninos”, talvez seja por vocês que eu ainda queira ser melhor e aprender cada dia mais.

Ao Lucca, meu anjo menino, agradeço por ter colocado leveza e esperança aos meus dias.

À querida nora Pâmela, agradeço por ter dado vida ao Lucca.

Além das pessoas especiais que fazem parte do meu círculo mais íntimo, encontrei, nesta caminhada, outras incríveis que estiveram comigo praticamente o curso todo. Entre elas, minha gratidão à amiga Hilda Germany Coca, acho que se não a tivesse conhecido (mesmo virtualmente), não teria chegado até aqui.

Meus agradecimentos especiais ao professor Aderlande Pereira Ferraz pela orientação e paciência comigo; aos professores, tão dispostos a nos oferecer sempre o melhor e a toda equipe do Proleitura pela competência do trabalho executado.

Aos seres invisíveis, minha reverência.

RESUMO

O ensino da Língua Portuguesa nas escolas não deve estar dissociado dos atos comunicativos de linguagem do cotidiano e, tampouco, desconsiderar a vivência linguística do seu público. Sendo assim, o trabalho proposto, apresenta algumas possibilidades de uso dos gêneros discursivos mais próximos aos estudantes da educação básica contemporânea: os digitais. Trazê-los para a escola, não só incrementa a produção leitora e escritora dos alunos, como também vem ao encontro do que é proposto no documento orientador da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudante-leitor ubíquo contemporâneo não se limita ao fixo ou à rigidez de um padrão de leitura, antes, é um coprodutor de textos multissemióticos capazes de reproduzir os seus *habitus* nos campos/esferas de ação em que mais atuam. Nessa conjuntura, a navegação rápida e intuitiva dos hipertextos digitais representa, com propriedade, uma geração que não encontra mais sentido em leituras estáticas e sem possibilidades de alterações. Cabem, portanto, à escola e aos professores, especialmente, aos de Língua Portuguesa, agirem como moderadores entre um público, detentor de uma gama quase infinita de informações, e uma sociedade ávida por cidadãos moralmente éticos e responsáveis.

Palavras-chave: gêneros discursivos; gêneros digitais; BNCC; ubíquo; multissemióticos; *habitus*; campos de ação; hipertextos

ABSTRACT

The teaching of Portuguese in schools should not be dissociated from everyday communicative language acts and should not disregard the linguistic experiences of its audience. Therefore, the proposed work presents some possibilities for using discursive genres that are closer to contemporary basic education students: digital ones. Bringing them to school not only enhances the reading and writing production of the students but also aligns with what is proposed in the guiding document of Brazilian education, the National Common Curricular Base. (BNCC). The contemporary ubiquitous student-reader is not limited to the fixed or rigid patterns of reading; rather, they are a co-producer of multisemiotic texts capable of reproducing their habits in the fields/spheres of action where they are most active. In this context, the fast and intuitive navigation of digital hypertexts aptly represents a generation that no longer finds meaning in static readings without possibilities for alterations. It is therefore up to the school and the teachers, especially those of Portuguese Language, to act as moderators between an audience, holding an almost infinite range of information, and a society eager for morally ethical and responsible citizens.

Keywords: discursive genres; digital genres; BNCC; ubiquitous; multisemiotic; habitus; fields of action; hypertexts.

SUMÁRIO

1.	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	7
2.	ALFABETIZAR SÓ NÃO BASTA	9
3.	GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS	11
	3.1. A LINGUAGEM DIGITAL NA BNCC.....	13
	3.2. A LÍNGUA PORTUGUESA E OS GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS	18
	3.3.OS CAMPOS DE ATUAÇÃO.....	20
4.	OS GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS E OS NOVOS PRODUTORES/LEITORES	22
	4.1. AS POSSIBILIDADES DA APRENDIZAGEM UBÍQUA NA ESCOLA.....	24
5.	O HIPERTEXTO, O HIPERGÊNERO E OS MULTILETRAMENTOS	28
6.	AS PLATAFORMAS DIGITAIS: ALIADAS E ALINHADAS	32
7.	PRATICANDO O CONCEITO	35
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
	ANEXO: PLANO DE AULA	41

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho tem por objetivo ratificar o que há muito já se estuda sobre a importância dos gêneros discursivos digitais (gêneros que surgiram com o avanço da tecnologia e da rede mundial de computadores) como meio de fortalecimento à capacidade de produção e à de leitura dos alunos da Educação Básica brasileira. Impossível, pois, retirar da sala de aula a influência exercida por tais gêneros no aprendizado de nossos alunos.

A criança consegue fazer a sua leitura do mundo antes de iniciar sua jornada escolar na educação básica, atualmente, aos quatro anos de idade conforme Artigo 4º, Inciso I da Lei 12.796 de 2013. Há pouco mais de vinte anos, isso se dava, principalmente, por meio da televisão, rádio, jornais, revistas, placas, letreiros e marcas famosas expostas e espalhadas pelas ruas das cidades nos *outdoors*. Com a popularização da internet e o barateamento dos computadores pessoais (PC) no final da década de 90 e início dos anos 2000, além dos recursos convencionais, a mídia explorou com propriedade as possibilidades digitais.

A prática da linguagem se desenvolve ao longo da vida dentro ou fora da sala de aula. A escola é a instituição responsável por reforçar, por colocar sentido, e por aguçar o senso crítico dos estudantes. O aprimoramento da linguagem trazida pelos alunos deve ser realizado por meio de interações entre eles e os professores que fazem parte de sua trajetória escolar. Dessa forma, é possível que os egressos da Educação Básica sejam capazes de lidar com um mundo em que os avanços tecnológicos conseguiram reduzir barreiras físicas, mas ainda segregam parte da população despreparada para enfrentá-lo.

Segundo Roxane Rojo [s.d.], mestre e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em entrevista concedida à revista Nova Escola, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) coloca o Brasil à frente de muitos países, inclusive europeus, pois ao contrário destes que recuam seus currículos, ela consolida conceitos já contemplados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como a importância de se basear o estudo da língua nas práticas da linguagem. Além de trazer novos componentes, a Base inclui diversos gêneros digitais provenientes da nova realidade tecnológica presentes desde sempre na vida dos alunos.

Nesse contexto, aproveitar o que já é tão explorado no mundo externo, como os

gêneros discursivos digitais, não só contextualiza o estudo da língua como também coloca sentido no ato de aprender. O aluno consegue visualizar a sua vida prática dentro da sala de aula e se posiciona como um sujeito ativo em que sua opinião acerca de diversos temas é tão importante quanto a dos professores.

2. ALFABETIZAR SÓ NÃO BASTA

As interações sociais iniciam-se a partir da necessidade de comunicação e isso ocorre, praticamente, logo após o nascimento. O bebê consegue se fazer compreendido por meio de uma linguagem peculiar (expressões corporais ou gestuais) sempre que algo fisiológico o perturba, assim, a mãe sabe os momentos da amamentação, da troca de fraldas e do sono. Com o amadurecimento neurológico, a criança desenvolve outras habilidades de comunicação e a fala surge como mais uma opção de linguagem, a qual poderá ser a principal.

Nos primeiros anos de vida e com os estímulos adequados, o repertório e a compreensão ampliam de tal modo que a criança consegue “ler e interpretar” o mundo à sua volta. Aos quatro anos, quando se inicia a educação escolar obrigatória, a criança já leva para a sala de aula uma bagagem rica que deve ser explorada e bem conduzida pelos responsáveis por sua futura alfabetização, processo que deve ser consolidado nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, entre os seis e sete anos.

Sobre a alfabetização, o documento norteador da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017, p. 57), orienta:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento.

Segundo entendemos, o desenvolvimento da habilidade alfabética não só deve contemplar como também aprimorar a capacidade “leitora e interpretativa” trazida pelos alunos a fim de que a apreensão da escrita e da leitura cumpra, de fato, a sua função social de atender às exigências de uma sociedade altamente letrada.

Juntar as letras para a formação de sílabas e de palavras não é o suficiente para garantir ao aluno competências para enfrentar as complexidades de um mundo cada vez mais pautado na leitura e na interpretação dos diversos gêneros discursivos que surgem a cada dia. Nessa perspectiva, o conceito de letramento, condição de quem utiliza a leitura e a escrita para atender às demandas sociais consoante postula Magda

Soares (1998), consegue abranger situações diversas da vida pessoal, escolar e em sociedade, considerando, também, os vários gêneros textuais, seus suportes e funções.

Longe de levantar críticas, mesmo porque não é o objetivo deste trabalho, mas tão somente como forma de elucidação, já não se é mais possível a prática alfabetizadora a partir de textos apenas com finalidades pedagógicas (A BOLA É DO BEBÊ), pois não retratam a realidade cotidiana e tampouco fazem sentidos ao aluno. Nesse sentido, a pedagoga argentina Emília Ferreiro (1996) afirma que a construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta à interação social, na escola ou fora dela. Dessa forma, trazer o universo do aluno para dentro da sala de aula além de estar concernente ao que preceitua o documento orientador da educação brasileira, estimula-o à aquisição das práticas de leitura e de escrita.

Para completarmos este breve comentário sobre alfabetização, ressaltamos a realidade que se descortina nos últimos anos: **a alfabetização digital**. Por ser uma habilidade quase nata à geração atual da Educação Básica, o conhecimento não é algo exclusivo do docente, por isso as interações entre aluno e professor são mais abertas e participativas. No entanto, o desenvolvimento das competências de letramento digital, com discernimento e criticidade, a fim de que os estudantes usufruam das benesses das ferramentas digitais, é de responsabilidade de quem se propõe a ensinar.

3. GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS

No início do século XXI, no seu artigo “Gêneros Textuais Emergentes no Contexto da Tecnologia Digital”, Marcuschi (2002) atestava:

Considerando a penetração e o papel da tecnologia digital na sociedade contemporânea e as novas formas comunicativas aportadas, afigura-se relevante pensar essa tecnologia e suas consequências numa perspectiva menos tecnicista e mais sócio-histórica. Certamente, não será fácil dar uma noção clara sobre tema tão complexo no qual, desde a década passada, proliferam as publicações. Já se pode indagar se a escola deverá amanhã ocupar-se de como se produz um e-mail e outros gêneros do “discurso eletrônico” ou pode a escola tranquilamente continuar analisando como se escrevem cartas pessoais, bilhetes e como se produz uma conversa. Será que o modelo de interação face a face proposto por Sacks, Schegloff e Jefferson nos anos 70 já deve ser revisto em alguns pontos essenciais? (Marcuschi, 2002, p.4)

Pouco mais de vinte anos após a indagação contida no texto de Marcuschi, afirmamos categoricamente a impossibilidade de a escola menosprezar quaisquer gêneros emergentes que surgem quase todos os dias a fim de abarcar as necessidades de uma geração plural e ávida por informações. Os gêneros discursivos já consagrados (cartas, bilhetes, receitas, anúncios e outros) não perderam sua importância, tão somente não comportam a velocidade das informações que circulam na sociedade e devem ser mantidos como padrões para o uso dos novos com as suas possibilidades mais atraentes.

Prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento orientador da Educação Básica brasileira e tem por finalidade a padronização do ensino no país e, conseqüentemente, a melhoria de sua qualidade. Homologada em dezembro de 2017, a Base apresenta dez competências gerais para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) a fim de que o seu objetivo precípua seja alcançado. Entre as dez competências elencadas, a quinta refere-se diretamente à tecnologia digital de informação:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e

exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2017, p. 9)

A preocupação em desenvolver habilidades relacionadas às tecnologias digitais de informação durante as etapas da Educação Básica mostra que o ensino não pode estar dissociado da realidade do alunado e ao futuro mundo do trabalho. Nessa conjuntura, o currículo escolar deve contemplar em todas as áreas do conhecimento, de maneira transversal, o uso das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) e, de maneira específica, em cada área do conhecimento. Entretanto, não é suficiente, promover tão somente a alfabetização e o letramento digital sem desenvolver a criticidade e a responsabilidade advindas do seu uso. Cabe, pois, à escola, em especial ao professor, a mediação e o desenvolvimento destas competências.

A inclusão das TDICs na educação já não é assunto novo. Em seu texto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) já orientavam o uso de computadores no âmbito escolar e ressaltavam sobre as condições físicas das escolas à época:

É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras. A menção ao uso de computadores, dentro de um amplo leque de materiais, pode parecer descabida perante as reais condições das escolas, pois muitas não têm sequer giz para trabalhar. Sem dúvida essa é uma preocupação que exige posicionamento e investimento em alternativas criativas para que as metas sejam atingidas. (Brasil, 1998, p. 96).

Há anos que o uso de aparelhos de televisão, de rádio, de DVDs, de gravadores, de computadores e de outros artefatos eletrônicos fazem parte do planejamento escolar com o intuito de incrementar e despertar o interesse dos alunos nos conteúdos ministrados. Entretanto, a velocidade das informações e o modo como as interações sociais têm se desenvolvido nos últimos anos mostraram que apenas a reprodução de conteúdo por meio desses recursos é insuficiente para atender aos usuários digitais que chegam à escola. É preciso aprender, inovar e compartilhar para poder ensinar com maestria.

E ensinar não tem sido tarefa fácil. Além das particularidades de absorção individual da aprendizagem; o aluno, de forma geral, apresenta pouco ou nenhum interesse em coisas que não sejam instantâneas. A escola, para o alunado, deve ser a extensão de seu universo que é perpassado por linguagens diversas, textos

multimodais, interativos, curtos e com possibilidades de compartilhamentos. A rigidez ou a pouca flexibilidade dos currículos que anos atrás garantiam a aprendizagem de muitos, hoje estão obsoletos e devem ser revistos.

Dessa forma, tanto o espaço físico da escola quanto as práticas pedagógicas devem ser pensados para o acolhimento de jovens e crianças que já trazem consigo o gérmen do conhecimento digital, logo, propostas que permitem trocas fazem todo sentido. cremos que o texto apenas escrito ou lido à maneira como o concebemos tradicionalmente, ou seja, sem interação imediata entre autor e leitor não perderá sua importância ou validade, todavia, será necessário que ele coexista com outras semioses mais atraentes ao atual e futuro públicos.

Nessa conjuntura, os gêneros discursivos digitais, como: postagens em redes sociais, mensagens instantâneas, *gifs*, *blogs*, *vlogs*, *memes*, *fanfictions* e outros se transformam em aliados da escola, pois além de serem próximos da linguagem do aluno, dão-lhe a oportunidade de se tornar, ao mesmo tempo, leitor e autor de vários gêneros textuais perpassados por diferentes discursos. Essa nova visão de aprendizagem não só corrobora com o que solicita as novas diretrizes da educação brasileira, como também desenvolve ações protagonistas, tão exigidas dos jovens ao final da Educação Básica.

3.1. A LINGUAGEM DIGITAL NA BNCC

“Ninguém entra em um mesmo rio uma segunda vez, pois quando isso acontece já não se é o mesmo, assim como as águas que já serão outras.”

(Heráclito de Éfeso, 540 a.C.)

Mudar não só é necessário para se evitar a perpetuação de conceitos que vão se tornando inapropriados ao longo dos anos, mas sobretudo, por ser um meio de adequação ao caráter mutável da natureza. Nunca, como já afirmava o filósofo pré-socrático Heráclito de Éfeso (540 a.C.), a mesma pessoa entra por duas vezes no mesmo rio, pois tanto a natureza humana quanto as águas se transformam. Urge, portanto, a mudança que nos conduz aos mais diferentes patamares.

Paralelamente, as transformações na linguagem ocorridas nas últimas décadas do século XX e nas primeiras deste, devidas, principalmente, às mudanças no modo de como as relações sociais têm ocorrido, impuseram uma nova maneira de se adquirir o conhecimento formal da língua por meio de instrumentos que interessam as pessoas que, assim como o mundo, já não são mais as mesmas.

O documento orientador da educação brasileira (BNCC), como já citamos nos itens anteriores, é um esforço legalmente embasado e discutido por diversos representantes da sociedade para adequar a Educação Básica aos novos tempos pautados pela velocidade que transitam a informação e o conhecimento. Nesse sentido, é imperioso que a “nova linguagem” e tudo que provém dela sejam considerados a fim de que não só aumente o interesse do estudante em permanecer na escola, mas também incremente as suas habilidades leitoras e escritoras.

As áreas de conhecimento na Base estão assim distribuídas ao longo da Educação Básica:

- Ensino Fundamental – 5 áreas:
 - ✓ Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física);
 - ✓ Matemática;
 - ✓ Ciências da Natureza;
 - ✓ Ciências Humanas (Geografia e História);
 - ✓ Ensino Religioso.
- Ensino Médio – 4 áreas:
 - ✓ Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física);
 - ✓ Matemática;
 - ✓ Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química);
 - ✓ Ciências Humanas (Geografia, Sociologia, História e Filosofia).

Cada área e seus componentes possuem competências específicas que são norteadas pelas dez competências gerais da BNCC. Assim, é possível que as aprendizagens essenciais (habilidades) sejam desenvolvidas de maneira interdisciplinar, o que favorece o “trânsito” de conhecimentos e informações ao longo dos anos.

As competências na BNCC referem-se ao modo de como os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores devem ser mobilizados para que ocorra o pleno

exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Já as habilidades, as práticas cognitivas e socioemocionais que devem ser desenvolvidas ao longo das etapas da Educação Básica nos mais diversos componentes curriculares que compõem as áreas do conhecimento.

Espera-se, dessa forma, que as competências específicas operem na interdisciplinaridade dos seus componentes e estabeleçam ligações entre as outras áreas durante todo o percurso desse período escolar. Na área de Linguagens, as competências específicas relacionadas às novas tecnologias digitais estão elencadas no item 6 para a etapa do Ensino Fundamental e no item 7 para o Ensino Médio, respectivamente:

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (Brasil, 2017, p. 63)

7. Mobilizar práticas de linguagens no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 482)

A Educação Básica tem por finalidade formar indivíduos com competências necessárias para desenvolver práticas sociais com criticidade, autonomia e consciência democrática. Para isso, as habilidades trabalhadas durante essa etapa da educação são articuladas de modo que haja um progresso gradual em cada momento da vida escolar respeitando o amadurecimento natural do estudante. Logo, a forma como esse discente se interage em suas relações sociais não deve ser menosprezada ou considerada menos importante quando se trata de sua formação, mas sim, acolhida, melhorada e adequada ao seu universo.

Isso não significa que a escola deve tomar atitude passiva e absorver integralmente tudo que lhe chega; no entanto, não pode se manter neutra ou alienada às mudanças ocorridas na forma de vida e das relações sociais mediadas cada vez mais pelas tecnologias digitais; assunto que apesar de ser debatido há anos, ainda causa certo desconforto em alguns ambientes escolares, principalmente, quando se trata de como a linguagem é usada para a comunicação nestes “novos tempos”.

Não é inconveniente lembrar que há menos de trinta anos não se falava na seriedade da exclusão escolar provocada pelo abominável preconceito linguístico. Bagno (1999) em sua obra *Preconceito Linguístico o que é, como se forma* já alertava sobre as diversas atitudes preconceituosas na sociedade sobre o modo diverso de se falar a língua portuguesa, considerada por muitos como algo apenas acessível aos privilegiados da educação formal e, preferencialmente, com sotaques socialmente aceitos. Assim, os falantes, oriundos de classes sociais desprivilegiadas economicamente ou de regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, tinham menos chances de acesso à escola ou de nela permanecerem.

A problemática, ao longo dos anos, apesar de ter adentrado a universidade como pauta importante na formação dos futuros educadores, ainda não foi definitivamente solucionada. No entanto, percebemos uma gradual melhoria nos últimos anos em relação aos números. Nessa conjuntura, o combate ao preconceito linguístico – no sentido de aceitar, acolher e apresentar a norma padrão como um dos meios de equalização do ensino - aliado às políticas públicas de fomento à educação mais democrática contribuíram para que o acesso do aluno pobre ao ensino superior aumentasse.

[...] Concluo que jovens de origem privilegiada se beneficiam de estratégias de admissão menos dependentes da nota, viabilizadas por meio das instituições privadas, em um fenômeno conhecido na literatura como “vantagens compensatórias”; em contrapartida, entre os candidatos mais pobres, a única forma de ingresso é por meio de notas altas nos processos seletivos. Logo, recaem sobre estes o maior bônus pelo seu elevado desempenho e o maior ônus quando este não é alcançado. (Senkevics, 2021, p. 13).

A afirmação de Adriano Senkevics (2021), pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), um dos objetos de análise da tese defendida em seu trabalho *O acesso, ao inverso: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020* corrobora o nosso posicionamento em relação ao tema apresentado. Dessa forma, a escola, como principal agente da democratização do ensino, tem como dever constitucional assegurar aprendizado suficiente para que seus egressos, independentemente da origem social e econômica, tenham acesso ao ensino superior de qualidade.

Analogamente ao tratamento dado às variantes linguísticas menos privilegiadas socialmente e duramente atacadas por atitudes preconceituosas e discriminatórias ao longo dos anos na escola, a linguagem da *internet* usada quase de forma unânime

pelo público da Educação Básica é vista com reservas por muitos que consideram apenas como base para a construção de textos dignos de apreciação aqueles que se espelham nos ditames da norma-padrão. A diferença é que a discriminação em relação a essa nova forma de se expressar a língua, não atinge apenas os desfavorecidos economicamente, mas toda uma gama de estudantes que se comunica por meio de uma linguagem compatível com a sua realidade e atende as suas expectativas de retorno, geralmente, bem rápidas.

Em seu artigo *A língua da web* para a revista *Língua Portuguesa e Literatura* da Editora Escala, edição 82, o professor Andrei Ferreira de Carvalhaes Pinheiro aponta a urgência da escola em considerar os gêneros discursivos advindos desse novo fenômeno social, pois são por meio deles que a comunicação tem acontecido. Não descarta, ao contrário, compreende a necessidade de se propiciar aos estudantes que aprendam as formas linguísticas mais prestigiadas, diferentes daquelas que usam em casa ou entre amigos. Contudo, adverte que os estudantes devem perceber que as formas como utilizam o português é tão boa quanto as outras e dignas, também, de estudos.

Em sua obra, “Estética da Criação Verbal”, Bakhtin (2006) assevera:

[...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (Bakhtin, 2006, p. 262)

As práticas sociais de comunicação realizadas no ambiente virtual seguem praticamente a mesma estrutura utilizada em situações cotidianas em contextos presenciais; assim, uma aula *online* começa, geralmente, com uma saudação, seguida da apresentação, explanação do conteúdo, questionamentos dos alunos, trocas diversas e, finalmente, o encerramento da aula com as despedidas de praxe. Entretanto, as aulas podem ser intercaladas por recursos pedagógicos peculiares dessa forma de se ensinar e de se aprender, ou seja, ao mesmo tempo em que acontecem as explicações, o professor ou os alunos podem apresentar imagens, sons, gráficos de maneira mais dinâmica e interacional o que possibilita a transformação do gênero tradicional sala de aula em algo mais próximo das relações sociais ocorridas fora do ambiente escolar, onde opinião e compartilhamento de ideias acontecem naturalmente.

A natureza dos textos produzidos para o ambiente digital é fidedigna às mais diversas situações de comunicação e tem como característica o uso de recursos multissemióticos para a sua composição. Assim, as diversas linguagens (oral, imagética, sonora, corporal, estética e escrita) são encontradas em textos que transitam entre a oralidade e a escrita o que propicia o surgimento de novos produtores e leitores a cada uso das plataformas criadas para atenderem a esse propósito comunicativo.

A fluidez dos textos digitais pode parecer, em um primeiro momento, menos complexa de se analisar, entretanto, quando olhados criteriosamente, observamos que a sua produção, interpretação e compreensão passam pela consolidação prévia de habilidades que funcionam como um pré-requisito para a aquisição da competência produtiva e interpretativa. Para efeito de exemplificação, podemos citar o gênero *meme* (mensagem, imagem ou vídeo compartilhados nas redes sociais com a intenção de imitar de forma irônica ou jocosa determinada situação ou pessoa) como texto multimodal resultante da articulação de diversas habilidades de seu autor para produzi-lo e de seus leitores para interpretá-lo.

Aproveitar positivamente a perspicácia dos alunos em relação a esses gêneros digitais é alternativa sensata da escola, particularmente, do professor que pode aguçar a criticidade e a reflexão sobre os mais diversos assuntos em todas as áreas do conhecimento. Em relação às Linguagens e as suas Tecnologias, o debate controverso e efusivo de temas que interessam a coletividade pode provocar no alunado a vontade de opinar e participar da vida em sociedade e, a partir, disso, bem orientado, começar a produzir seus próprios textos orais ou escritos em linguagem condizente com as suas atitudes e perspectivas.

3.2. A LÍNGUA PORTUGUESA E OS GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS

Nunca se leu e se escreveu como nos últimos tempos em que essas práticas passaram ser mediadas pelas tecnologias digitais, sobretudo, com a popularização dos *smartphones*. Apesar das críticas em relação à forma e ao conteúdo dos textos produzidos, não podemos ignorar que esses recursos têm contribuído sobremaneira para o surgimento de novos produtores e leitores de variados gêneros textuais.

Entender esse comportamento advindo de um novo letramento mais adequado a uma sociedade na qual a comunicação é pautada pela velocidade, leva a quebra de paradigmas relacionados ao aspecto da pureza linguística baseada na tradição de que a norma-padrão possui supremacia em relação a outras variantes. Essa transformação no modo de se usar a língua portuguesa não retira a importância dos textos tradicionais que já foram e continuarão sendo produzidos, mas sim, democratiza o ato de produção. Nessa conjuntura, ambas as formas de se perceber a língua têm sua relevância e podem contribuir mutuamente.

A escola é o espaço onde crianças e adolescentes adquirem os aspectos formais da língua, no entanto, esse ambiente, às vezes, torna-se desestimulante para muitos estudantes que não veem nos conceitos linguísticos e gramaticais as suas práticas cotidianas. Para o professor, também não é diferente. Como explicar ao aluno que o padrão correto da gramática normativa é usar a ênclise (pronome átono após o verbo) em frases como, “Amo-te”, sendo que é tão mais prazeroso usar a forma coloquial “Te amo” escrita, falada, declarada e tão compartilhada nas redes sociais?

Adaptar-se a esse mundo linguístico cada vez mais veloz e compartilhado por todos que não só acessam, como produzem textos e até criam neologismos para nomearem coisas ou situações em suas redes sociais torna-se um desafio diário para a escola. O professor, antes tão seguro em repassar seu conteúdo, por um instante, vê-se na posição de aluno para conseguir adaptar-se a tantas mudanças linguísticas que, em um primeiro momento, assemelha-se a uma Torre de Babel moderna.

Ao longo da caminhada escolar, o aluno adquire habilidades para conseguir compreender os efeitos de sentido dos mais diversos gêneros discursivos. Assim, é possível que após a etapa do Ensino Fundamental, ele seja capaz de não só apreender aspectos formais dos gêneros, mas também as particularidades do conteúdo. De forma gradual e constante, a escola introduz os gêneros discursivos tradicionais e os digitais (tão vistos, lidos, comentados e compartilhados), mas, frequentemente, pouco analisados em todas as suas possibilidades de alcance e criticidade.

As práticas de linguagem em ambiente digital que tanto têm transformado o “*modus operandi*” da forma de se comunicar nos mais diferentes campos de atuação social, devem ser apreendidas não só tecnicamente (linguagem de programação, uso de ferramentas e aplicativos variados de edição de áudio e de vídeo), como já alerta a BNCC, mas também sob uma visão ética, crítica e estética, pois só dessa forma

ocorrerá o aprendizado correto dos gêneros discursivos digitais e os alunos poderão fazer triagens, serem curadores e produzirem seus próprios conteúdos.

Levando-se em consideração o grau de autonomia de que se espera do aluno ao final da Educação Básica, as habilidades de fala, escrita, escuta e leitura, naturalmente, próximas a suas práticas sociais diárias podem ser perfeitamente trabalhadas e incrementadas por meio de suportes que as abriguem ao mesmo tempo. Nessa conjuntura, a contextualização para a prática por meio dos **campos de atuação** (campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública, campo artístico) se estendem à medida que o aluno avança.

3.3. OS CAMPOS DE ATUAÇÃO

A organização das práticas linguísticas (oralidade, leitura, escrita e interpretação) é feita por meio dos campos de atuação, ou seja, pela contextualização, o que possibilita a aproximação da vida cotidiana com a escolar. São cinco os campos de atuação constantes na BNCC adaptados aos níveis da educação e a relação direta deles com a etapa de desenvolvimento do aluno, como observamos no quadro:

Fundamental – Anos Iniciais	Fundamental – Anos Finais	Ensino Médio
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Fonte: Quadro organizado pela autora.

Percebemos que essa organização didática dos campos de atuação ao longo da Educação Básica proporciona uma aquisição gradual e contínua dos diferentes gêneros discursivos capazes de suportarem as mais possíveis situações linguísticas. Assim, o campo da vida cotidiana, marcada pela oralidade, consta-se apenas no

Ensino Fundamental Anos Iniciais; já os campos jornalístico-midiático e o campo de atuação na vida pública (ambos presentes no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio) encontram-se fundidos na primeira etapa do Ensino Fundamental.

Compreende-se, então, que a divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares. (Brasil, 2017, p. 83)

Logo, percebemos o cuidado com que a Base teve em não retirar aspectos cotidianos das práticas educativas formais, mas sim aproveitá-las para o desenvolvimento mais completo do aluno.

4. OS GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS E OS NOVOS PRODUTORES/LEITORES

Não é exaustivo lembrar de que as práticas sociais se organizam em espaços que são definidos e organizados por afinidades ou interesses comuns. Em sua obra *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*, Rojo e Barbosa (2015), baseados em autores como o sociólogo francês Bourdieu (1982; 1983), trazem discussões sobre **campos de esferas/atividades e habitus**.

[...] a sociedade se organiza e funciona em campos de ação ou esferas de atividade que se regem por leis próprias, as quais determinam a posição, os poderes, os deveres, os valores e os 'habitus' dos indivíduos que atuam nesses campos ou esferas. Entre essas maneiras de agir em uma esfera ou campo, que Bourdieu denominou 'habitus', estão a maneira de falar, a de escrever e a de se comunicar interagindo, ou seja, os gêneros discursivos. (Rojo e Barbosa, 2015, p. 58 – 59)

Em consonância com o pensamento de Bordieu, em que os gêneros discursivos são determinados pelo modo de agir dos indivíduos em um determinado campo ou esfera, defendemos a posição de que ensinar, ou melhor, apresentar a Língua Portuguesa aos nossos estudantes de acordo com seus usos e costumes transforma o ato de aprender em algo mais prazeroso e atrativo.

Segundo pesquisa do CGI-br (Comitê Gestor da Internet no Brasil), dados da pesquisa feita pela TIC Kids Online Brasil, apresentados pelo Comitê em 16 de agosto de 2022, apontam que o uso de redes sociais entre crianças e adolescentes no país é uma das atividades “online” que mais cresceram. Em 2021, 78% dos usuários de internet com idades entre 9 e 17 anos acessaram a esse tipo de plataforma, aumento de 10 pontos percentuais quando comparados a 2019 (68%). Isso mostra, em números, que o público da educação básica brasileira atua no campo/esfera digital e que seus *habitus* justificam a forma como se comunica em ciberespaços ou na sala de aula tradicional.

Logo, aproveitar todo esse potencial de comunicação que está dentro das escolas, lapidá-lo e transformá-lo em futuro ator de outras esferas e campos com a mudança de seus *habitus* e, quiçá, produtores e leitores profícuos de novos campos ou esferas de atuação em que possam reverberar mundo afora, é um desafio da escola. No entanto, há uma fala persistente, de modo geral, que a comunicação no mundo digital, sobretudo, nas redes sociais mais acessadas, “estragou” a escrita.

Na perspectiva da gramática tradicional, pautada por textos de autores considerados cânones da língua e por usuários socialmente respeitados, esta noção ainda parece plausível no sentido de que as normas gramaticais (e não a língua, patrimônio de todos) seja colocada como parâmetro da boa escrita. Entendemos que o uso da língua e o modo de se comunicar nas atuais plataformas retratam uma geração inserida em uma realidade baseada na inconstância das relações e na rapidez com que acontecem, assim, não há mais espaço para a contemplação da leitura e da escrita, o mundo clama por uma velocidade e dinamicidade em tudo e não seria diferente nos atos de leitura e de escrita.

Em hipótese alguma, essas novas formas leitoras e escritoras irão descartar ou eliminar a norma-padrão da língua, muito pelo contrário, há a necessidade de uma convivência harmônica em que o “respeito mútuo” prevaleça e que tanto uma quanto outra forma contribuam para o fortalecimento da língua. Apenas assim, ocorrerá a transição de uma época pautada pela escrita (particularmente, pelo conceito de escrita formal) já com recursos multisemióticos, mas ainda limitada à exclusividade autoral, para uma mais socialmente adequada aos novos propósitos linguísticos em que a participação coletiva e o compartilhamento contribuem, inegavelmente, para a real democratização do ato da escrita e da leitura.

Para compreendermos um pouco mais sobre a geração atuante nesta nova realidade, utilizar-nos-emos da definição dos tipos de leitores de Santaella (2013) em seu artigo *Desafios da ubiquidade para a educação* publicado pela Revista Ensino Superior da Unicamp. Para a autora, há quatro tipos de leitores e cada um traz as características próprias da época a que se remonta na história, dessa forma, há: **o leitor contemplativo, o leitor movente, o leitor imersivo e o leitor ubíquo**. A existência de um leitor não exclui o anterior, antes complementam-se.

Assim, o leitor contemplativo é o leitor meditativo da idade pré-industrial, da era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa. Esse leitor nasceu no Renascimento e perdurou até meados do século XIX. O segundo tipo de leitor, o movente, é filho da revolução industrial e do aparecimento dos grandes centros urbanos: o homem na multidão, que foi lindamente retratado pelo escritor norte-americano Edgar Allan Poe no seu conto com o mesmo título. É, portanto, o leitor do mundo em movimento, dinâmico, das misturas de sinais e linguagens de que as metrópoles são feitas. Esse leitor nasceu também com a explosão do jornal e com o universo reprodutivo da fotografia, cinema, e manteve suas características básicas quando se deu o advento da revolução eletrônica, era do apogeu da televisão. O terceiro tipo de leitor, o imersivo, é aquele que brotou nos novos espaços das redes computadorizadas de informação e comunicação. O leitor imersivo inaugura um modo inteiramente novo de ler que implica habilidades muito distintas

daquelas que são empregadas pelo leitor de um texto impresso que segue as sequências de um texto, virando páginas, manuseando volumes. (Santaella, 2013, p.21)

No mesmo artigo, a autora traz o conceito de leitor **ubíquo** em que há a junção das características dos tipos movente e imersivo, ou seja, a dinâmica, a velocidade, as diversas linguagens que marcam a sociedade cosmopolita, peculiaridades do tipo movente, associam-se às novas formas de leitura inauguradas pela era da informatização marcada pelo uso do computador encontradas no tipo imersivo. Entretanto, com a evolução rápida das TIDCs, o leitor, antes “fixo” a um ambiente em que podia acessar suas leituras por meio de um aparato tecnológico, agora, com o uso de novas tecnologias, como os dispositivos móveis (*smartphones, iPhones, laptops* etc.) pode, ao toque de seu dedo na tela, comunicar-se com outros leitores independentemente da distância física.

Com tantas mudanças em um espaço relativamente curto, fica a indagação de como a escola deve se reconfigurar para atender a esse novo tipo de leitor. Para isso, é necessário verificarmos como acontece a aprendizagem ubíqua, os impactos que provoca na vida social e escolar de quem a utiliza e, sobretudo, como uma instituição moldada ainda em conceitos da escrita tradicional pode “tirar vantagens” e produzir leitores e produtores textuais competentes para atuarem nos mais diversos campos/esferas da vida social.

4.1. AS POSSIBILIDADES DA APRENDIZAGEM UBÍQUA NA ESCOLA

Segundo o Dicionário Online de Português: Dicio, o adjetivo **ubíquo** diz respeito ao que se é onipresente, que pode ser encontrado em todos os lugares; que está em toda e qualquer parte. Partindo dessa definição do termo e associando-o às características do leitor ubíquo, sobre o qual Santaella (2013) se refere em seu artigo *Desafios da ubiquidade para a educação*, analisado no tópico anterior, podemos compreender alguns padrões de comportamento desse leitor como estudante dentro das salas de aula e, a partir disso, sugerirmos algumas mudanças nas práticas pedagógicas tanto da escola mais tradicional quanto na de alguns professores que ainda insistem na verticalização da aprendizagem.

Por mais que o padrão da sala de aula ainda se mantenha com, praticamente, a mesma disposição física de décadas com as carteiras dispostas em filas, a mesa do

professor à frente, a lousa (tradicional ou digital) e, modernamente, os equipamentos eletrônicos de imagem e de som; algo, além do visual e da aparente rigidez, tem alterado sobremaneira a rotina de ensino-aprendizagem: o uso indiscriminado de dispositivos móveis por quase a totalidade de alunos. Nessa conjuntura, o mestre, antes o detentor quase absoluto dos conhecimentos de seu conteúdo divide a cena com esses aparatos utilizados pelos alunos que, às vezes, não estão propriamente acompanhando a aula, mas sim “navegando” por outras paragens. E, não raro, temas empolgantes compartilhados nas redes sociais mais acessadas pelos estudantes vêm à tona e a aula previamente preparada toma outro curso.

Estar apto a essas quebras cotidianas em sala é um desafio enfrentado por quem se propõe ensinar às gerações consideradas nativas digitais. O professor não deixa de ser o principal condutor do processo, contudo, sua experiência acadêmica, profissional e até mesmo de vida deverão ser suficientes para abarcar diferentes repertórios e criar argumentações plausíveis que convençam e estimulem o senso crítico e razoável dos aprendizes. É importante que as figuras tanto do professor quanto da escola não estejam mais associadas à monotonia da aprendizagem convencional, suficiente e aceitável, em outras épocas, mas pouco ou nada conveniente para um público detentor de muitas informações sobre todas as áreas do conhecimento.

O panorama que se descortina aparentemente confuso e até mesmo desesperador para muitos, pode e deve ser a oportunidade da escola em se manter mais presente e atuante na vida das pessoas. A quebra de paradigmas na forma de se ensinar já não é mais questão de adaptação ao diferente, mas de sobrevivência da instituição escolar. Nesse meio, o professor tem o importante papel de ser o mediador preparado para lidar com as divergências de opiniões e incitar o conhecimento por meio das inúmeras informações (nem sempre confiáveis) que os alunos adquirem a todo momento. Cabe, então a ele, professor, propiciar aulas mais adequadas ao perfil desse público, como:

- estimular a formação de opiniões sobre os mais diversos temas;
- incentivar leituras de textos multimodais, inclusive, utilizando-se dos dispositivos móveis;
- incrementar a produção textual a partir de situações vivenciadas dentro ou fora da escola;

- ceder espaço aos alunos para que eles possam também produzir “suas aulas” e apresentá-las ao seu modo;
- falar sobre o comportamento ético na reprodução de algum texto de autoria própria ou não nas redes sociais.

O aluno, se bem orientado, neste contexto, passa de agente espectador para produtor de conteúdo didático. Aproveitam-se, assim, as habilidades já consolidadas no manuseio das ferramentas digitais e desenvolvem outras relacionadas aos conteúdos dos componentes curriculares que são necessárias para o alcance de competências as quais o possibilitarão avançar a etapas subsequentes de ensino.

O estudante-leitor ubíquo não se contenta com leituras estáticas, conteúdos prontos ou produções textuais padronizadas e descontextualizadas com suas práticas, pois está imerso em um mundo dinâmico com informações atualizadas a todo instante. Esse comportamento de alunos da atual Educação Básica, crianças e adolescentes nascidos no final da primeira década e início da segunda do século XXI, ainda é tratado por grande parte da instituição escolar como distração e até mesmo descompromisso.

Excetuadas as situações em que há realmente falta de interesse por parte dos alunos, percebemos, pela experiência em sala de aula, que quando lhes são oferecidas modalidades diferentes de leitura ou de produção textual há uma mudança substancial e importante que vai da apatia à empolgação. Assim, mesmo que o professor despenda um tempo maior para a preparação de atividades e tenha até mesmo que estudar sobre alguma tecnologia que desconheça, é recompensador propor inovações didáticas, tais como:

- a interpretação de outras linguagens - música, dança, pintura, escultura, cinema e teatro para a pesquisa e composição de repertórios;
- a análise de letras de músicas dos mais diversos gêneros para a compreensão de fenômenos culturais e sociais;
- as expressões corporais por meio de danças que correspondam aos temas abordados;
- a exposição e o compartilhamento dos textos produzidos (oral ou escrito) nas redes sociais adequadas aos estudantes;
- a produção e a edição de vídeos.

A flexibilização da leitura e da produção de textos em suportes diferentes do tradicional papel, conduz-nos a um direcionamento pedagógico condizente com a realidade: **a leitura de telas** que nos leva ao conceito de **hipertexto**. Esse tipo de texto informático permite associar na mesma mídia, sons, imagens (estáticas ou animadas) e escrita, o qual consideramos ter um impacto positivo entre os jovens estudantes afoitos por dinâmica, estímulos e velocidade.

5. O HIPERTEXTO, O HIPERGÊNERO E OS MULTILETRAMENTOS

Conforme Lévy (1996), o hipertexto digital é como uma coleção de informações multimodais dispostas em rede para a navegação rápida e intuitiva. Definição com características adequadas a uma geração que não consegue encontrar sentido em leituras estáticas sem qualquer chance de alterações. De acordo com Oliveira e Nascimento (2009) em ensaio publicado pela Revista Linguagem em (Dis)curso pela Universidade do Sul de Santa Catarina, a ideia de leitura não linear dos textos remonta à década de 1940, quando Vannevar Bush (1945) propôs uma máquina - a *Memex* - para se armazenar informações humanas. Vinte anos mais tarde, o americano Theodor Holm Nelson introduziu o conceito 'hiper-texto', uma forma mais flexível, mais generalizada e não linear de apresentação de algo específico, pois segundo ele, não pensamos em sequências lineares, mas em "espirais" e em notas de rodapé.

A princípio, o termo não estava relacionado à rede mundial de computadores como a entendemos hoje, mas sim a uma possibilidade eletrônica de leitura de vários textos simultaneamente, o que mudaria a ideia de leitura direcionada, sequencial e uniformizada de um tema. Com a internet, a leitura organizada por meio do hipertexto potencializou e tornou-se algo natural; contudo, a concepção do termo é a mesma quando empregamos diferentes fontes de informação para realizarmos uma pesquisa sobre determinado tema. Assim, os verbetes nos dicionários e nas enciclopédias são exemplos de hipertexto fora do ambiente digital.

O leitor ubíquo está imerso em um meio de informações ultrarrápidas, não uniformes e não sequenciais e isso transforma, ou melhor, adapta a leitura a gêneros novos ou transmutados e que estão, geralmente, reunidos como se fizessem parte de um todo com linhas muito tênues capazes de distingui-los com precisão. Nessa conjuntura, os autores Freitas e Pereira (2015) no artigo *Hipergêneros e multiletramento no ensino de língua materna: uma experiência no uso das TICs em sala de aula* publicado na revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, trazem o desdobramento do conceito de hipergêneros segundo o linguista francês Maingueneau (2010):

[...] os hipergêneros não sofrem restrições sócio-históricas: eles apenas enquadram uma larga faixa de textos e podem ser usados durante longos períodos e em muitos países. As restrições que eles se impõem são muito pobres. (Maingueneau, 2010, p.131)

Nesse entendimento, não só os gêneros digitais apresentam essas características, mas também os mais tradicionais em que se é possível agrupar tipos de gêneros diferentes para se formar um macroenunciado. Ao analisarmos, por exemplo, as tirinhas, as charges e os cartuns verificamos que é dada a cada um dos gêneros, definições diferentes, contudo, observamos que a composição estrutural, a criticidade e o humor presentes em cada um dos gêneros são semelhantes. Tais gêneros estão, nesta concepção, dentro do hipergênero quadrinhos.

Levando para o virtual, pensemos nos *blogs*: páginas *online* atualizadas em que encontramos os mais diversos gêneros; temos blogs de diário pessoal, de resenha, de relatos de viagens e de periódicos comentados e compartilhados; são, indubitavelmente, espaços de comunicação adaptáveis ao ambiente e ao tempo. Logo, o conceito de hipergênero, juntamente, com o de hipertexto (apesar de os termos não terem, individualmente, semelhanças) encaixam-se, complementam-se e são capazes, ainda, de suportarem os novos gêneros que surjam ou os que sejam transmutados dos tradicionais a fim de atenderem às realidades das práticas sociais.

Como processo natural das maturidades tecnológicas e científicas, chegamos à terceira década do século XXI com uma realidade de comunicação inimagináveis 50 anos atrás. Temos condições de acompanhar, dar opiniões e compartilhar sobre quaisquer temas que nos chegam a todo momento nas telas de nossos aparelhos móveis, sendo os *smartphones* os mais populares. Como apontamos anteriormente, a leitura e a produção desses textos, principalmente, em suportes digitais não comportam tanta compenetração, pois são representantes de uma sociedade ativa e instável que tem como leitores e produtores textuais indivíduos que bem a representam. Como exemplificação dessa conjuntura, as redes sociais mais acessadas pelo público objeto desse nosso estudo (leitor-estudante) são marcadas por textos instáveis em que a mistura de várias linguagens (verbal, não-verbal, musical, imagética etc.) compõem um enunciado que, por sua vez, será também comentado e compartilhado por meio de textos multimodais.

Para a leitura e a compreensão de um simples texto são acionados vários mecanismos e conhecimentos prévios imprescindíveis à construção de sentidos que o texto já possua ou que o leitor queira nele imprimir. O letramento, capacidade de utilização social da escrita e da leitura, passa para uma outra instância: a da aquisição de habilidades adequadas ao perfil do novo leitor/produtor. Recursos limitados, estáticos e restritos a determinadas situações de uso não conseguem ler o mundo que

se descortina todos os dias e, principalmente, não cumprem o seu papel social e ideológico. Para atender às mudanças surgidas com as novas sociedades da era digital, cosmopolita e globalizada, surgiu o conceito de **letramentos múltiplos** ou de **multiletramentos**. O termo surgiu em 1996 quando um grupo de pesquisadores se reuniu em Nova Londres – EUA para discutirem as novas formas de se ensinar na sociedade contemporânea marcada pela crescente diversidade e transformações linguísticas decorrentes da conectividade global.

O uso de mídias mediadas por computadores, *tablets*, *smartphones* ou quaisquer outros dispositivos requer usuários que, além de saberem lidar com textos de diferentes semioses, tenham habilidades intuitivas para lerem e compreenderem textos autoexplicativos. Nesse sentido, como afirmam os autores Freitas e Pereira (2015), os usuários que apresentam mais facilidade podem, inclusive, serem comparados a técnicos de informática para os demais.

Nesse cenário em que a leitura digital se torna imprescindível às relações sociais, alerta Lemke (2010):

Sem todas estas habilidades, os futuros cidadãos estarão tão desempoderados quanto aqueles que hoje não escrevem, leem ou usam a biblioteca. Estas são as habilidades necessárias para nossos letramentos futuros, aquelas de que todos nós precisaremos. Porém, as novas tecnologias da informação também abrem novas possibilidades para ampliar nossos letramentos em novas formas e muitos de nós escolheremos desenvolver tipos adicionais de letramentos de que talvez nem todos precisem, mas que trarão grandes benefícios para aqueles que os adquirirem. (Lemke, 2010, p. 464).

Impraticável e até mesmo impossível ensinar todos os gêneros discursivos (tradicionais ou digitais) aos nossos alunos. Porém, é dever da escola desenvolver habilidades leitoras e escritoras suficientes para que o estudante consiga não só reconhecer, mas também utilizar os gêneros discursivos de forma ética, crítica e socialmente responsável como cidadão. A cultura do multiletramento é uma possibilidade viável de se melhorar não só a condição da leitura e da escrita para atender a urgência dos textos surgidos com a nova ordem social, mas também como um arcabouço para a aquisição de futuros gêneros que surgirão com o desenvolvimento de novas práticas sociais.

Na escola, ambiente onde se converge o público digital jovem com todas as características a ele relacionadas, a preocupação no desenvolvimento das capacidades leitoras e produtoras textuais suficientes para que sejam atingidas

competências importantes na continuidade dos estudos aumenta à medida em que o desinteresse pelo “tradicional” diminui ou quase desaparece. O livro impresso com poucos recursos semióticos não consegue atrair estudantes que não se desgrudam das telas e tampouco se esforçam para produzir textos mais longos em gêneros discursivos que não sejam o que estão acostumados nos meios digitais diariamente.

Nessa conjuntura, faz-se necessário que o ambiente escolar desconstrua alguns conceitos que preconizam a unicidade das aquisições leitoras e produtoras pelos alunos. A leitura compenetrada do leitor contemplativo pode ser associada à ubiquidade da geração contemporânea; no entanto, há a necessidade de reinvenção e até mesmo de uma certa aceitação nos modos de se direcionar a aprendizagem. Assim, um texto literário, um artigo de opinião, um artigo científico ou um texto de lei podem ser lidos aos moldes convencionais, com exercícios prévios de contextualização e serem reproduzidos, compartilhados e comentados nas plataformas digitais que tanto atraem os nossos estudantes.

6. AS PLATAFORMAS DIGITAIS: ALIADAS E ALINHADAS

“... Eu quero ter um milhão de amigos

E bem mais forte poder cantar ...”

(Erasmu Carlos, 1974)

Praticamente todas as interações sociais têm acontecido dentro das plataformas digitais. É como se o mundo e todas as suas possibilidades ficassem disponíveis para nós, usuários e consumidores vorazes de serviços, de produtos, de aprendizado, e de relacionamentos as vinte e quatro horas do dia. Caso sintamos fome de madrugada, o aplicativo de entrega de comida está à palma de nossas mãos e, em pouco tempo, saciamos a vontade de comer. Se precisamos viajar, mas os preços dos hotéis não estão dentro do nosso orçamento, a opção é o aplicativo de aluguéis de casa por temporada com preços mais acessíveis mundo afora. Queremos continuar os estudos, no entanto, falta-nos tempo ou a distância física nos impede, temos a possibilidade da educação a distância. Caso queiramos atendimento de médicos, advogados, psicólogos ou de quaisquer outros profissionais longe de nossa região, as consultas *online* nos atendem. Até mesmo problemas subjetivos como a solidão podem, de uma certa forma, ser amenizados com os aplicativos de relacionamento.

À primeira vista parece que o mundo ficou mais fácil, acessível e, quase, em um passe de mágica o desejo contido na música “Eu quero apenas”, composta por Erasmu Carlos e interpretada por Roberto Carlos, tornou-se possível. Caso analisemos apenas as questões práticas de solução para os problemas cotidianos, a vida, nesta década do século XXI, realmente está mais fácil. No entanto, advindas dessas mudanças comportamentais da sociedade contemporânea, as práticas comunicativas alteraram sobremaneira e, o modo de como inseri-las em nossos vários campos de atuação, sejam reais ou virtuais, deve ser redefinido. Os posicionamentos em situações diferentes que surgem a cada dia exigem dos falantes e/ou usuários, textos também diferenciados, pautados em princípios éticos e morais devidos, principalmente, ao seu caráter essencialmente público. Evidente que há recursos de privacidade nas situações comunicativas de que dela necessitam, mas o fato é que atores deste novo campo de atuação (virtual) sentem-se mais livres para opinarem, questionarem e compartilharem posicionamentos.

Ao analisarmos essa “liberdade” expressiva e comunicativa permitida pelas redes de relacionamento inseridas em plataformas digitais, não raro verificamos que o aumento das informações a que todos os usuários têm acesso possibilita um número quase sem fim de opiniões. De uma receita de bolo a um tratado científico, os usuários “bem-informados” se sentem capazes de formar opiniões e compartilhá-las quase que à revelia. Indubitável, a importância de informações para todos, afinal, vivemos em uma sociedade livre e democrática; a questão é como receber, produzir e compartilhar informações a fim de que essas ações promovam o bem coletivo e não a desarmonia numa sociedade já efusiva. Preparar bons leitores e produtores, neste contexto, é papel primordial da escola que deve aproveitar dessa estrutura já montada e preparar, desde as séries iniciais até os últimos anos, pessoas letradas no ambiente virtual, pois é nele que praticarão a maior parte de seus atos como futuros cidadãos do mundo.

Como professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, encontramos resistência por parte dos alunos na leitura de qualquer texto, desde os menores aos mais extensos. A produção escrita torna-se ainda mais difícil, pois estudantes que não gostam ou sentem dificuldades em leitura, pouco conseguem escrever. O intrigante é que essa dificuldade acaba quando essas mesmas pessoas estão com um *smartphone* nas mãos; conseguem acessar inúmeras informações (por meio da leitura) para a instalação de jogos, aprendem regras com extrema facilidade e mantêm o foco por horas no objeto de seu interesse. Sem nunca terem frequentado aulas de atuação ou de dança, expressam-se por meio dessas linguagens em vídeos bem-feitos e editados nas páginas da *web*. Acreditamos que a solução ao problema da falta de interesse nas atividades produtoras e leitoras pode, em boa parte, ser resolvida pelo uso mediado dessas ferramentas.

O aluno que consegue acessar as instruções de como baixar e instalar seus aplicativos preferidos de jogos e, em seguida, jogar; pode, também, repassar aos colegas e ao professor durante aulas, por exemplo, que se referem à tipologia injuntiva, essa habilidade já adquirida. Para isso, o professor deve contemplar em seu planejamento aulas que permitam o uso dessa metodologia e, claro, fazer as mediações necessárias. A partir de uma aula que poderia ser considerada desestimulante pela maioria que apenas anotaria conceitos e faria alguns exercícios, surge um momento mais descontraído em que o professor poderá abordar outras questões consideradas importantes ao tema, como a prática dos jogos *online* em sala de aula e as questões éticas e morais que as envolvem.

De uma aula com esse modelo podem suscitar outras com a mesma temática, porém, em gêneros diferentes, como, por exemplo, os que envolvem pesquisa e opinião e, assim, sucessivamente, surgindo momentos de leitura, de fala, de escrita e de compartilhamentos nas redes sociais de maior uso. Com esse modesto exemplo de prática pedagógica, ao nosso ver uma adaptação do conceito de hipertexto em sala, o professor consegue aumentar o interesse dos discentes à medida que eles também participam do processo de aprendizagem com algo que já possuem habilidade. Não se trata, no entanto, de aceitação passiva de tudo que adentra às salas e tampouco de retirada da autoridade do professor, algo primordial no processo, mas sim de uma tentativa de aproximação da escola com as reais práticas de comunicação de seus alunos que passarão a considerar mais atrativas as aulas de leitura e de produção textual e, possivelmente, começarão a repensar seus posicionamentos e falas.

Paralelamente ao incremento da leitura e da escrita dos alunos por intermédio da *web*, a ideia (preconceito) que ainda persiste de que a aquisição do padrão culto da língua é difícil e limitada aos privilegiados socialmente ou aos mais pacientes e compenetrados durante as aulas deixa de existir. Segundo defende a professora e doutora em linguística Vera Lúcia Paredes Silva (2012), o ensino do português deve ter como referência a língua efetivamente em uso nos mais diversos contextos. Ciente disso, a escola deve partir da realidade do aluno (atualmente a língua da internet) e apresentar-lhe a variante mais prestigiada e necessária ao prosseguimento de seus estudos e/ou a sua inserção ao mundo do trabalho, sem, no entanto, desconsiderar a sua forma peculiar de utilizar a língua.

Lançar mão dos gêneros discursivos digitais na escola não elimina e nem menospreza o aprendizado de gêneros tradicionais, visto que, aqueles são, em muitas situações, a redefinição, a adaptação destes ao mundo mediado pela tecnologia. Ensinar a produção de um *e-mail*, por exemplo, passa pela instância de se ensinar as características formais da carta, seja, pessoal ou comercial. Dessa forma, roteiros preestabelecidos na produção de textos devem continuar sendo ensinados a fim de que os alunos saibam empregá-los em situações contextuais diversas e consigam estabelecer as diferenças que delimitam oralidade e escrita. Acreditamos, pois, que a mudança na postura do professor ao ensinar sob os novos paradigmas digitais, tornará seu trabalho mais prazeroso e contribuirá efetivamente na formação de nossos estudantes.

7. PRATICANDO O CONCEITO

Como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio na rede pública já há alguns anos, confesso que não foi fácil aceitar, ou melhor, incorporar práticas que não fossem as tradicionais às aulas. Comecei lecionando Português Instrumental em um centro de línguas estadual; na ocasião, as aulas eram voltadas a um público mais adulto e que procurava o curso para melhor desempenho profissional ou para a aprovação em concursos públicos. As aulas dadas eram baseadas na gramática normativa e eu me preocupava basicamente em repassar os conteúdos morfológicos, sintáticos e semânticos por meio de aulas expositivas e com a realização de listas e mais listas de exercícios. No contexto em que se apresentava o curso, minhas aulas alcançavam o objetivo proposto.

Tudo mudou quando fui transferida para uma escola de ensino regular. Comecei com turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Ensino Médio Regular noturno. A realidade nova me assustou bastante, não só pela indisciplina dos alunos, mas, sobretudo, pela falta de interesse das turmas pelos conteúdos ministrados. Apesar de fazer adaptações concernentes com a realidade da escola, não conseguia ser muito eficaz. As dificuldades em manter os alunos presos aos estudos eram tamanhas e, por muitas vezes, eu mesma, considerava minhas aulas enfadonhas. Esforçava-me para que as leituras de textos literários fizessem sentido ou que a produção textual obtivesse melhores resultados, no entanto, estava longe de ser a situação ideal.

Comecei a observar a desenvoltura que meus alunos apresentavam em suas postagens nas redes sociais: comentários, opiniões, críticas, criação de *memes*, produção de vídeos e até mesmo o uso de recursos intertextuais. Aquilo me intrigou. Seriam os mesmos alunos que quase dormiam durante as aulas de leitura ou de produção textual? Nessa conjuntura, os conceitos ou pré-conceitos que me levavam a alguns preconceitos acerca dos textos produzidos nos ambientes digitais mais compartilhados por meus alunos foram revistos e, paulatinamente, introduzi-os aos planejamentos de minhas aulas.

Em 2021, ainda no formato de aulas remotas em decorrência da pandemia de Covid-19, fui convidada a ministrar aulas de Eletivas da BNCC, componente curricular dos Itinerários Formativos na grade do Novo Ensino Médio para turmas dos primeiros anos. O desafio era trabalhar a interdisciplinaridade entre Linguagens e Ciências da Natureza, ou seja, à época ficou sob minha responsabilidade desenvolver um trabalho

com um tema previamente escolhido pelos alunos que se referia às questões controversas das ciências no cotidiano. Tema escolhido, título definido – *Energia Nuclear: vantagens e desvantagens*. A partir daí, muito trabalho a fim de conseguir orientar a contento o que me foi delegado.

Iniciei por um questionário *online* para identificar o nível de conhecimento dos alunos sobre a importância da ciência na vida cotidiana. A intenção era obter um norte de como seriam executadas as próximas etapas do meu trabalho e entender, também, o porquê de os alunos terem escolhido aquela temática para se aprofundarem. Objetivo satisfeito, passei para as práticas de aula que se desenvolveram por intermédio de debates, exibição de vídeos, leitura e produção de alguns textos e, principalmente, na minha audição. Fiquei impressionada de como meus alunos (adolescentes de 15 e 16 anos) se posicionavam em relação às polêmicas que envolviam o assunto energia nuclear.

Decidimos que a culminância do trabalho seria um seminário *online* com a participação de alunos, professores, supervisão e direção. A empolgação da turma foi tamanha que além do seminário para a apresentação, foram criados um *site* e um *e-book*, tudo por iniciativa dos alunos. Conseguiram se organizar a ponto de definirem quais seriam as funções de cada um no trabalho; dessa forma, aproveitaram as habilidades individuais e distribuíram as tarefas de *designer*, de roteirista e de apresentador. Nessa experiência, a troca foi intensa e o aprendizado aconteceu em via dupla: ensinei e aprendi ao mesmo tempo.

Após a conclusão desse trabalho, apenas mediado por mim, ficou evidente o entusiasmo e a elevação da autoestima, sobretudo, dos alunos que mais se comprometeram e participaram diretamente de todas as etapas da atividade. Alguns, antes sem oportunidades de fala, passaram a interagir um tanto mais com os colegas e professores e descobriram a importância de seus papéis no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, acredito, que a nova sala de aula, bem orientada e conduzida, deve ser a extensão do universo de seu público a fim de que o conhecimento não fique apenas pautado em possibilidades ou se perca nos tortuosos caminhos da teoria.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como citado no início deste texto, o trabalho, ora apresentado, teve o propósito de ratificar a importância dos gêneros discursivos digitais em sala de aula como incremento à leitura e à produção textual há anos objeto de estudo de diversos pesquisadores. Longe de se esgotarem as possibilidades do uso de tais gêneros, apresentamos algumas considerações pertinentes ao tema sob a visão de uma professora da Educação Básica da rede pública de ensino.

O aluno é um texto em construção e chega à escola já com o seu primeiro parágrafo escrito. Nele, estão grafadas as experiências de comunicação e de possibilidades linguísticas desde o início de sua vida. Cabe à escola ajudá-lo na construção de alguns parágrafos de desenvolvimento, levando-se em consideração os seus conhecimentos prévios e os que vão surgindo ao longo da jornada escolar. Impossível, neste contexto, que suas aptidões, gostos, hábitos e competências sejam ignorados, pois é por intermédio desses recursos que serão trabalhadas as habilidades formais, também de importância ímpar, na formação completa do indivíduo como aluno e cidadão.

Ao receber, desenvolver e promover a inclusão da variante linguística do seu público-alvo, a escola está tão somente cumprindo com a sua função social e legalmente instituída pela Constituição de 1988, regulamentada pela LDBEN/1996, orientada e normatizada pela BNCC/2017 e definida e adaptada aos Currículos de cada estado da federação, como por exemplo, o Currículo Referência de Minas Gerais. Logo, ensinar, extrapola o empirismo e o amadorismo que muitos ainda insistem nas instituições escolares, é preciso colocar seriedade, pesquisa e, sobretudo, boa vontade em um ato que transforma vidas.

Não desmerecer, na escola, as posições que os alunos ocupam nos seus campos/esferas de atuação e compreender seus *habitus*, não só contextualizam a prática didática, como também aproximam a variante usual da língua (já proficiente), da que é necessária a ser adquirida e desenvolvida: a formal. Nesse contexto, o modo de se comunicar no ambiente digital - íntimo do público escolar - torna-se, com as suas peculiaridades linguísticas, quase decisivo na aquisição da modalidade mais prestigiada e, a partir disso, a aprendizagem efetiva, respeitosa e verdadeira da língua acontece.

Espera-se que, ao final da Educação Básica, os egressos tenham adquirido competências leitoras e escritoras suficientes para sustentá-los nas mais diversas situações e interações. A continuidade dos estudos, o emprego formal, as negociações, os contratos, os relacionamentos e todas as outras formas de práticas sociais que surgirem ao longo de suas vidas serão parágrafos novos, contudo, já estruturados durante os anos na escola.

Com as abordagens trazidas neste trabalho, esperamos que nós, professores de uma etapa de estudos valiosa da educação formal, tenhamos um olhar diferenciado e livre de preconceitos em relação às oportunidades de ensino que surgem todos os dias trazidas pelos nossos próprios alunos. Ter essa visão não nos coloca em situação passiva ou omissa na função que desempenhamos na educação, apenas nos mostra caminhos diferentes e, às vezes, menos tortuosos durante a nossa jornada docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Lei no 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 25 de out. 2024.

BRASIL. BNCC. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. BNCC. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

CARLOS, E. **Eu quero apenas**. In CARLOS, R. Rio de Janeiro: Sony Music Entertainment, 1974.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREITAS, E. C.; PEREIRA, M. F. **Hipergêneros e multiletramento no ensino de língua materna: uma experiência no uso das TICs em sala de aula**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 11, n. 2, p. 294-319, jul./dez. 2015.

LEMKE, J. L. **Letramento metamidiático: transformando significado e mídias**. Revista Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas: IEL/Unicamp, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em 9 de abr. 2023.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

MAINGUENEAU, D. **Genre, hypergenre, dialogue**. Calidoscópico, São Leopoldo: Unisinos, v. 3, n. 2, p. 131-137, maio/ago. 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). Hipertexto e gêneros digitais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Cadernos Mapa Ensino Médio 2023: Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais**. Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/cadernos-mapa-2023>. Acesso em 3 jun. 2023.

NOVA ESCOLA. Disponível em: <https://novaescola.org.br/busca?query=roxane+rojo&submit=>. Acesso em: 26 out. 2024.

OLIVEIRA, V.L.M; NASCIMENTO, M. **Linguagem em (Dis)curso, Santa Catarina, v.9, nº 3, p. 519-547, set./dez. 2009**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/ZLCWJ85qDVvKbXwhv9QWSgC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24 de out. 2024.

PAREDES, V. L. **Gramática, uso da língua e ensino**. Matranga Publicação do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ. V. 9, n. 30, 2012.

PINHEIRO, A. F. C. **A língua da web**. Língua Portuguesa e Literatura, São Paulo, n. 82, p. 42-48, 2022.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SAMPAIO, A. F. C. **Os grandes aliados para a alfabetização**. Língua Portuguesa e Literatura, São Paulo, n. 82, p. 16-21, 2022.

SANTAELLA, L. **Desafios da Ubiquidade para a Educação**. Ensino Superior Unicamp, v. 9 p. 19-28, 2013. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf. Acesso em: 9 de abr. 2023.

SENKEVICS, A. S. **O acesso, ao inverso: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020**. 2021. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SOUZA. T. **Heráclito de Éfeso: quem foi e principais pensamentos (filosofia)**. Toda Matéria, 2022. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/heraclito/>. Acesso em: 9 de abr. 2023.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. Harvard educational review, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

TIC KIDS ONLINE BRASIL. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/1/20230825142135/tic_kids_online_2022_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 9 de abr. 2023.

UBÍQUO. In.: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ubiquo>. Acesso em 9 de abr. 2023.

ANEXO: PLANO DE AULA

Escola: Escola Estadual

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Turma: 1º ano Ensino Médio

Tema: Variantes linguísticas

Duração: 5 aulas

I - Introdução

Esta proposta de trabalho tem como intuito apresentar aos estudantes do 1º ano do Ensino Médio o fenômeno natural da variação linguística presente em qualquer língua devido a fatores regionais, históricos, culturais, sociais, estilísticos, dentre outros. Enfatizar que, no Brasil, devido a sua enorme extensão territorial e às particularidades regionais, locais e individuais, as diferentes formas de se usar a língua materna constituem em importante acervo imaterial de cada comunidade. Nessa perspectiva, reforçar o combate ao preconceito linguístico e a adequação do modo de se empregar a língua de acordo com as diversas situações comunicativas.

II – Objetivos

- Ampliar o repertório cultural dos alunos;
- Desconstruir alguns preconceitos linguísticos;
- Ensinar a adequação linguística de acordo com as situações comunicativas;
- Apresentar a variante padrão como a mais valorizada socialmente;
- Mediar e incentivar a produção de material sobre o tema para o compartilhamento em redes sociais da escola.

III - Competências específicas em Linguagens

Competência específica 1

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para

ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo

Competência específica 4

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

Competência específica 7

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

IV - Habilidades

(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras e gestuais).

(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.

(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao (s) interlocutor (es) e ao gênero textual/discursivo, respeitando os usos das línguas por esse (s) interlocutor (es) e sem preconceito linguístico.

(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

(EM13LP09) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas

gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.

V - Metodologia e recursos

Abordar as variedades linguísticas por meio de duas músicas de diferentes gêneros e contextos de produção e de circulação a fim de que os alunos possam chegar a conclusões próprias sobre o conceito do tema que será estudado.

Para o desenvolvimento do plano serão necessários:

- caixa de som;
- projetor;
- cópias das músicas “Chico Mineiro” da dupla Tonico e Tinoco e “O preço” da banda Charlie Brown Jr.;
- computadores ou *smartphones*.

VI - Desenvolvimento

Aula 1: variação linguística regional na música “Chico Mineiro” – colocar a música para os estudantes ouvirem.

Após a audição da música, perguntar aos alunos se já a haviam escutado e, em caso afirmativo, em qual contexto (festas da comunidade, reuniões de família), se já tinham ouvido falar na dupla caipira “Tonico e Tinoco” e se algum parente falava de forma semelhante ao que tinham escutado. Em seguida, repassar pausadamente a música a fim de que os alunos a transcrevam no caderno da maneira que entenderam.

Aula 2: Comparação entre as linguagens oral e escrita

Relembrar a música ouvida na última aula e entregar aos alunos a letra xerocada para que possam realizar comparações entre a oralidade e a escrita. Neste momento, falar sobre as diferenças entre as linguagens coloquial e padrão. Como atividade para casa, solicitar que reescrevam a mesma música utilizando a variante padrão da língua.

Aula 3: Linguagem adequada e inadequada para cada contexto de uso da língua

Iniciar a aula com a discussão sobre as diferenças existentes no modo de falar e no de escrever. Para isso, perguntar qual a variante encontrada na música “Chico Mineiro” e se esta forma de se expressar a língua seria adequada a situações mais formais da oralidade ou da escrita, como em uma apresentação de trabalho escolar ou na produção de uma redação como a exigida no Enem. Ainda nesta aula, explicar que, em se tratando de língua, não existe a ideia de certo ou de errado, mas sim de adequação e de inadequação linguística aos diversos contextos de comunicação.

Aula 4: Música “O preço”, da banda Charlie Brown Jr. e as variantes linguísticas

Entregar cópias da música “O preço”, colocá-la para todos apreciarem e, após este momento, direcionar perguntas a fim de colher informações sobre o conhecimento dos alunos em relação à letra e à banda. Pedir que façam comparações entre as variantes linguísticas utilizadas nas duas músicas estudadas e levantem hipóteses sobre os seus possíveis falantes ou ouvintes, como: faixa etária, condições socioeconômicas e lugar de origem.

Ainda, nesta aula, dividir a turma em quatro grupos e solicitar que cada um fique responsável por pesquisar mais sobre as variantes linguísticas estudadas nas duas músicas e, como atividade de casa ou em aulas de contraturno, criarem postagens, produzirem vídeos ou *podcasts* empregando as variantes pesquisadas e seus contextos de uso para serem compartilhados nas redes sociais da escola.

Aula 5: Compartilhamentos e comentários dos materiais produzidos

Levar a turma para a sala de informática, solicitar que cada grupo apresente o material produzido, fale sobre o que aprendeu com a pesquisa e explique os recursos multissemióticos (música, imagens, cores, dança, tipo e tamanho das fontes dos textos escritos, expressão corporal, entre outros) empregados para a elaboração do trabalho. Após este momento coletivo, apreciar e revisar, cuidadosamente, cada um dos materiais, compartilhá-los nas redes sociais da escola e solicitar aos alunos que façam comentários nas postagens.

VII - Avaliação

O processo avaliativo deverá ser processual e contínuo, abrangendo todas as atividades individuais e coletivas. Importante que se observe a participação e o interesse durante as aulas e o envolvimento em todas as etapas do trabalho coletivo solicitado.